

Revista Brasileira de Educação do Campo

The Brazilian Scientific Journal of Rural Education

ARTIGO/ARTICLE/ARTÍCULO

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e5869>



Interfaces ambientais na Licenciatura em Educação do Campo: uma análise da proposta pedagógica¹

Sérgio Luiz Lopes¹

¹ Universidade Federal de Roraima - UFRR. Centro de Educação (CEDUC). Campus Paricarana. Avenida Ene Garcez, Ciclo Básico II, 732. Bairro Aeroporto, Boa Vista - RR. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: sergio.luiz@ufrb.br

RESUMO. Cursos de Licenciatura em Educação do Campo foram criados em várias universidades com o propósito formativo de atender à demanda da diversidade brasileira e às reivindicações dos organismos sociais. Nesse sentido, surge a necessidade de se averiguar como o Projeto Político Pedagógico (PPP) de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima trata questões voltadas à natureza e como estabelece interfaces com o meio ambiente. Para a concretização do estudo, tomou-se como base o documento curricular do referido curso, priorizando-se a análise de conteúdo (Bardin, 2011). A análise fundamentou-se no conceito de currículo sob a perspectiva de Apple e Beane (2001), Moreira (2007), Freire e Shor (2008), dentre outros. Verificou-se que o documento em análise faz interfaces entre os saberes, como, por exemplo, entre o meio ambiente e a educação ambiental. Contudo, evidenciou-se pouca clareza nos procedimentos metodológicos da implementação do projeto e na concretização das atividades no Tempo Comunidade.

Palavras-chave: Meio Ambiente, Currículo, Articulações Interdisciplinares.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 4	e5869	10.20873/uft.rbec.v4e5869	2019	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	-------	---------------------------	------	-----------------



Este conteúdo utiliza a Licença Creative Commons Attribution 4.0 International License
Open Access. This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY

Environmental interfaces in the countryside education licensee: an analysis of the pedagogical proposal

ABSTRACT. Undergraduate Courses in Countryside Education were created in several universities with the formative purpose of meeting the demand of Brazilian diversity and the demands of social organizations. In this sense, there is a need to investigate how the Political Pedagogical Project (PPP) of the Graduation in Countryside Education of the Federal University of Roraima deals with questions related to nature and how it establishes interfaces with the environment. For the accomplishment of the study, the curricular document of the mentioned course was taken as base, giving priority to the content analysis (Bardin, 2011). The analysis was based on the concept of curriculum from the perspective of Apple and Beane (2001), Moreira (2007), Freire and Shor (2008), among others. It was found that the document establishes interfaces between knowledge, such as between the environment and environmental education. However it was evidenced that there is not much clarity in the methodological procedures of the implementation of the project and in the accomplishment of the activities in the Community Time.

Keywords: Environment, Curriculum, Interdisciplinary Joints.

Interfaces ambientais y en la Licenciatura en Educación del Campo: un análisis de la propuesta pedagógica

RESUMEN. Cursos de Licenciatura en Educación del Campo fueron creados en varias universidades con el propósito formativo de atender a la demanda de la diversidad brasileña ya las reivindicaciones de los organismos sociales. En este sentido, surge la necesidad de averiguar cómo el Proyecto Político Pedagógico (PPP) de Licenciatura en Educación del Campo de la Universidad Federal de Roraima trata cuestiones volcadas a la naturaleza y cómo establece interfaces con el medio ambiente. Para la concreción del estudio, se tomó como base el documento curricular de dicho curso, priorizando el análisis de contenido (Bardin, 2011). El análisis se basó en el concepto de currículo bajo la perspectiva de Apple y Beane (2001), Moreira (2007), Freire y Shor (2008), entre otros. Se verificó que el documento en análisis hace interfaces entre los saberes, como por ejemplo entre el medio ambiente y la educación ambiental. Sin embargo, se evidenció poca claridad en los procedimientos metodológicos de la implementación del proyecto y en la concreción de las actividades en el Tiempo Comunidad.

Palabras clave: Medio Ambiente, Currículo, Articulaciones Interdisciplinarias.

Introdução

Propõe-se aqui discutir de que maneira o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima faz interfaces com as questões ambientais da contemporaneidade. A análise visa a retratar como a matriz curricular aborda a questão interdisciplinar, envolvendo docentes e discentes em uma prática pedagógica em movimento e fazendo, a todo instante, reflexões sobre o homem e seu cotidiano ambiental. O PPP é um documento que deve ser desenvolvido com base em diálogos e debates entre os sujeitos em formação e todos os envolvidos, em uma dialética constante.

Este texto resulta de uma análise documental, justificada pela necessidade de se fazer uma apreciação acerca das interfaces do projeto pedagógico com o meio ambiente, na atual conjuntura de incertezas políticas e de problemáticas ambientais que assolam o planeta. Aprofundam-se as reflexões sobre como as questões ambientais comparecem no projeto do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR), com a finalidade de apresentar subsídios teóricos e reflexivos para novos debates sobre os procedimentos metodológicos do PPP, sob uma perspectiva crítica de

articulação com a problemática do meio ambiente, de modo interdisciplinar e problematizador.

O percurso metodológico

Neste estudo descritivo e documental, recorreu-se à análise de conteúdo, a fim de identificar como o PPP do LEDUCARR trata das questões voltadas à natureza e como estabelece interfaces com o meio ambiente. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste em

... um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2011, p. 47).

Em verdade, o trabalho de análise já nasce quando o pesquisador se debruça sobre o corpo empírico, ou seja, sobre os documentos selecionados. Não se trata de “... acumulação cega ou mecânica: à medida que colhe informações, o pesquisador elabora sua percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado”. (Laville & Dionne, 1999, p. 215). Aqui,

salienta-se ser necessário defender as habilidades do professor, mas ele deve realizar uma leitura cuidadosa, afastando-se, na medida do possível, para validar o trabalho de análise de forma profunda e reflexiva.

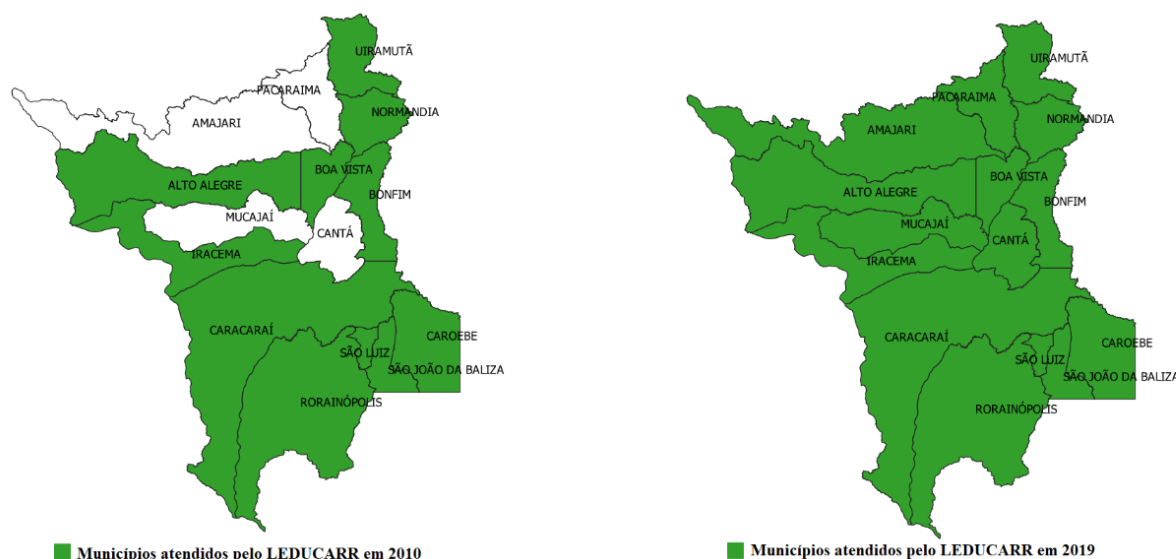
É importante esclarecer que o objeto de estudo não está dissociado do momento histórico. A análise não é neutra, ela nasce dentro de um contexto com significações em que o docente ministra atividades no curso em um processo pedagógico.

A proposta do curso de Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima foi aprovada em 2010, atendendo ao Edital de Convocação nº. 09, de abril de 2009, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), o qual é uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD) e conta com o apoio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e com execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Foi gestado depois de amplo debate com a comunidade acadêmica, especialmente com os professores do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima (CEDUC-UFRR).

Percebendo que o debate em torno da educação do campo já era uma realidade em diversas universidades do país, o Centro de Educação e a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação da Universidade Federal de Roraima reuniram movimentos sociais, representantes de diversas instituições e outros representantes da sociedade civil para discutirem essa questão, entre os anos de 2008 e 2009. Depois de ampla discussão, em 2010 a Universidade criou as primeiras turmas de Licenciatura em Educação do Campo, com duas habilitações: Ciências Humanas e Sociais (CHS) e Ciências da Natureza e Matemática (CNM).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR) foi planejado para atender alunos dos municípios do estado de Roraima, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1. Municípios de Roraima atendidos pelo LEDUCARR no período de 2010 a 2019.



Fonte: Elaboração do autor, 2019.

O curso funciona em regime de alternância, uma pedagogia em movimento utilizada nas licenciaturas de Educação do Campo, de modo que as mesmas devem ser repensadas a todo instante. As práticas educativas tornaram a formação bastante diferente das mais tradicionais, uma vez que a matriz curricular propõe que a alternância seja “... organizada nas dimensões dialógica e dialética ...”. (UFRR, 2011, p. 18), também atendendo às Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. De acordo com Molina (2015), o regime de alternância (Tempo-Espaço-Acadêmico/Tempo-Espaço-Comunidade/Tempo-Espaço-Retorno), estabelece-se como diretriz curricular compatível com as recomendações para os

cursos de Licenciatura em Educação do Campo da seguinte forma:

A organização curricular dessa graduação prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares), ofertadas em regime de Alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo. Esta metodologia de oferta intenciona também evitar que o ingresso de jovens e adultos na Educação Superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas Escolas do Campo. (Molina, 2015, p. 152).

A proposta da matriz curricular propõe a existência de uma pedagogia da alternância que respeite aspectos de ensinagens teóricas e práticas, sob uma perspectiva emancipatória. Porém, por

questões de logística e até da formação bastante disciplinar dos professores, muitas vezes o trabalho didático desenvolvido não atende a esses requisitos. Observa-se que trabalhar com educação do campo implica muitos desafios, que vão da formação do docente, do entendimento didático da proposta, até a compreensão socioeconômica dos jovens alunos do curso.

Já a alternância real é a que ocorre no cotidiano. Há uma tentativa de se promover, no curso, a formação integral, mas, devido à exiguidade dos recursos e à deficiente mobilidade proporcionada pela universidade ao corpo docente e ao discente, fica impossibilitada a concretização das ações planejadas, até mesmo a visitação às comunidades, para acompanhar o desenvolvimento das atividades, e os trabalhos comunitários a serem vivenciados e experienciados pelos alunos. Por isso, no Tempo Comunidade (TC) desenvolvido pela Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima, o trabalho tem como princípio educativo a apropriação de conhecimentos tradicionais e culturais nos processos formativos, mas na prática, organizar e articular as alternâncias têm sido um desafio constante na estrutura universitária.

Compreende-se, com base na experiência adquirida e em pesquisas realizadas, que tanto o Tempo Universidade (TU) como o Tempo Comunidade (TC) devem partir do campo, que já está em movimento e é onde os sujeitos também estão em movimento constante. Entretanto, uma das dificuldades para a materialização do TC é mediar os conhecimentos e saberes em diálogo com o TU, visando à construção de pesquisas com qualidade e aprendizagens interdisciplinares.

Vale ressaltar que o TC exige do professor universitário o uso das diversas tecnologias da informação e da comunicação, porém nem sempre as comunidades dispõem de bibliotecas e laboratórios adequados para propiciar aprendizagem. Surge, assim, um questionamento: como aliar o TU ao TC na construção de novos saberes?

Para respondermos a essa indagação, faz-se necessária a efetiva articulação dos conhecimentos ensinados ao longo das aulas presenciais e o acompanhamento das atividades desenvolvidas no TC com compromisso teórico – particularmente metodológico e pedagógico – dos estudantes em processo formativo e de todos os envolvidos na formação profissional. O TC consiste em um espaço/tempo para deveres de casa,

elaboração de projetos, estágio em escolas ou desenvolvimento de pesquisas nas comunidades, com o propósito de fortalecer a formação inicial nas dimensões didática e pedagógica e de promover novas aprendizagens significativas.

Assim, o registro dos acontecimentos serve tanto para a construção da memória das experiências com o curso, como para aprofundar o debate sobre novas práticas interdisciplinares para a formação de sujeitos proativos, uma formação multidimensional, como adverte Candau (1982). Nesse contexto, o trabalho coletivo, seja no TU seja no TC, deve priorizar o cotidiano do aluno e suas vivências. Tendo em vista que o campo é o principal contexto do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima, subentende-se que o projeto preveja uma abordagem sobre diversas questões concernentes ao meio ambiente.

A fim de compreender de que maneira o PPP discute a interface com o meio ambiente, organizamos duas seções: a) os desafios para uma educação ambiental; b) matriz curricular do LEDUCARR e interfaces com a educação ambiental.

Os desafios para uma educação ambiental reflexiva

Iniciamos esta seção com o seguinte questionamento: o projeto pedagógico do curso promove interfaces com a educação ambiental? Nas últimas décadas, o tema educação ambiental vem sendo debatido tendo como preocupação central a questão da sustentabilidade. Alguns estudiosos afirmam ser necessário o progresso aliado à proteção ambiental. Esse, portanto, é um tema transdisciplinar, por envolver diversas políticas, tanto sociais como econômicas.

Depois da I Conferência Mundial das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano (Conferência de Estocolmo, 1972), vêm sendo realizados novos debates sobre os riscos de produção desenfreada, bem como sobre o consumo das riquezas naturais não renováveis. Aos poucos, o debate foi ocupando os espaços acadêmicos e chamando a atenção para questões como poluição, resíduos sólidos – nas áreas urbanas e nas rurais –, campo e cidade, saneamento básico, tecnologias e seus resíduos. Evidencia-se urgência de uma logística reversa. O crescimento populacional, particularmente nos países industrializados, ocorre sem os devidos cuidados com os limites dos recursos naturais.

O paradigma da teoria do desenvolvimento sustentável cresce nos países desenvolvidos e se espalha por

países em desenvolvimento, incluindo-se o Brasil, que tem assinado protocolos de ações junto a alguns setores, como a UNESCO, por exemplo. Faz-se necessário investir em alternativas frente ao aumento populacional, especialmente em países em desenvolvimento, e a ideia de produzir mais alimento para o agronegócio é constante nas políticas públicas e nos investimentos dos setores de alimentação e exportação. Assim, para a obtenção de lucros mais acentuados, faz-se uso de fertilizantes, agrotóxicos, máquinas e equipamentos cada vez mais potentes. Esse crescimento produtivista da indústria e do comércio tem impactado o meio ambiente, ameaçando ecossistemas. Por tudo isso, é urgente uma sensibilização ambiental e ecológica.

Assim, para se pensar em uma proposta de desenvolvimento sustentável, são necessárias não apenas mudanças no campo teórico, mas também nas atitudes e nos comportamentos dos sujeitos societários. É fundamental um amplo debate sobre as ações praticadas que levam à exaustão dos recursos naturais, a fim de inserir princípios de sustentabilidade no campo da política, do social, do cultural, da economia e da educação.

Nos grandes e médios centros urbanos, as instituições de ensino e outros setores responsáveis pela educação estão

cada vez mais envolvidos com os novos formatos das tecnologias, distanciando-se do rural/do campo, na busca por alternativas transitórias (passeios ecológicos, trilhas em florestas, campanhas de reflorestamento, visita aos mananciais). Os cenários apaziguadores do consumo – cinemas, *shoppings centers*, grandes praças – e os ambientes educativos, como escolas públicas e privadas, empresas e universidades, são estruturados sem valorizar o meio ambiente, ou seja, não são planejados e arquitetados com bases sustentáveis.

O debate sobre educação ambiental nasce com o objetivo de propor um novo olhar sobre o homem, seu cotidiano e sua relação com o meio ambiente. Nos últimos anos, tem ganhado consistência o propósito de formar uma “consciência” e uma sensibilização acerca do meio ambiente envolvendo os cidadãos, por meio de um processo pedagógico em movimento e participativo, no qual são feitas reflexões sobre os atos dos sujeitos no meio social e ambiental.

De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil (1988, Art. 225), os sujeitos têm o “... direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de

defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. Desde sua gênese, nos anos 1970 do século XX, a educação ambiental vem desenvolvendo vários conceitos e correntes de análise e de entendimento. Ela pode ser compreendida como um conjunto de processos educativos formais e não formais que são parte vital para práticas sustentáveis em uma dada sociedade.

Dessa maneira, a educação ambiental tem o papel de conscientizar e sensibilizar os sujeitos para que sejam capazes de executar projetos com o propósito de conservação ambiental da flora, da fauna e do ambiente de maneira geral. Os saberes ambientais proporcionam um diálogo capaz de ressignificar e reconfigurar identidades individuais e coletivas e, ao mesmo tempo, reconstruir o mundo objetivo, a realidade que é produzida pelo saber. O problema é que nem sempre é possível aliar desenvolvimento à conscientização/sensibilização ambiental em uma sociedade baseada no consumismo.

Desde a década de 1980, vem aumentando o interesse pela agroecologia como perspectiva teórica, recuperando a necessidade de conservação da biodiversidade ecológica. Ao longo dos anos 1980, nasceu o que se denomina “agricultura alternativa”, defendida por

ambientalistas e movimentos sociais. A agroecologia se baseia na diversidade e na solidariedade, na cooperação e no respeito à natureza. A produção agroecológica se pauta na sustentabilidade, na ética, na produção solidária, na conservação dos recursos naturais, na preservação das culturas e na viabilidade econômica, visando sempre à justiça social.

No ambiente de mercadização das terras e de muitos interesses dos grupos do agronegócio e da industrialização mercadológicos para o mercado internacional e a crescente exaustão de minerais, bem como de denúncias sobre uso abusivo de agrotóxicos, expostas no relatório que se transformou no livro *Primavera Silenciosa*, surge o debate entre os organismos sociais, e a agroecologia aparece como uma nova proposta científica, capaz de oferecer suporte para se propor uma agricultura sustentável. A agroecologia, portanto, é entendida como um enfoque científico destinado a apoiar a transição dos atuais modelos de desenvolvimento rural e de agricultura convencionais para estilos de desenvolvimento rural e de agricultura sustentáveis (Caporal & Costabeber, 2000).

Nesse sentido, é comum, no cotidiano acadêmico, um discurso vinculado à agroecologia, que reflete o

conceito de vida mais saudável, produção agrícola dentro de uma lógica em que a natureza mostra o caminho – uma agricultura mais justa, porque preserva/conserva a natureza, em uma relação de constante harmonia com o meio ambiente, mantendo o equilíbrio entre os ecossistemas naturais.

O conceito de *desenvolvimento sustentável* tem seu entendimento sempre relacionado à ótica do leitor/consumidor, devido à polissemia do termo. A sociedade capitalista, de consumo, obtém lucros e mais-valias sem o menor interesse em conservar o meio ambiente. Assim, “... tratar a população do campo como sujeito de um projeto de desenvolvimento com base na agricultura familiar”. (Arroyo, Caldart & Molina, 2004, p. 48) é um projeto para além do capital e com base na educação escolar do campo, voltado para o interesse do campo.

A agricultura familiar é uma das alternativas capazes de proporcionar aos consumidores alimentos mais saudáveis e atender à demanda local, sem, no entanto, fazer frente ao grande latifúndio. Junto a isso, desenvolve no pequeno produtor uma consciência/sensibilização ambiental, pois respeita o meio ambiente, o tempo da natureza, as necessidades do homem, dentro de uma perspectiva harmônica da relação homem-natureza.

De acordo com as análises de Arroyo, Molina e Caldart (2004), é possível compreender a agricultura familiar como uma atividade com o propósito de incluir aqueles que historicamente foram excluídos de seu contato com o trabalho na terra: ela insere maciçamente no processo desde jovens até idosos. A ideia da agricultura familiar é, portanto, transformar o que é produzido nos pequenos lotes, fazendolas ou assentamentos em um trabalho capaz de movimentar a economia local, promovendo o bem-estar da comunidade dos povos do campo e gerando novas alternativas econômicas e sociais, com respeito à diversidade cultural e ambientada em um espaço capaz de preservar a natureza.

A agricultura familiar, caracterizada pelo trabalho de autogestão familiar da produção, ajusta-se de forma consciente à proposta da agroecologia, uma vez que visa a envolver alternativas viáveis de sustentabilidade para o homem contemporâneo e promover bem-estar para as comunidades de modo sustentável.

Tratar de sustentabilidade remete a projetos conjuntos, políticos e com o apoio do Estado como organismo gestor de políticas públicas agrícolas, somados a um esforço coletivo dos membros da sociedade civil, das instituições escolares, do setor

público e privado visando à construção de uma sociedade mais justa e solidária.

O desafio da agricultura familiar, na atualidade, é a agroecologia reivindicar a proposta de sustentabilidade, com organizações comunitárias, para enfrentar as estruturas dominantes, em uma sociedade cada vez mais mercantilizada e mercadizada. Assim, no curso de Educação do Campo, devem ser articulados três eixos: formação do sujeito – ensinando as questões teóricas e metodológicas; um segundo eixo capaz de retratar a realidade dos sujeitos respeitando suas identidades; e, por fim, um diálogo acerca da relação homem-natureza, homem-terra, homem-desenvolvimento sustentável, homem-meio ambiente.

Ademais, trata-se de construir blocos de resistência a um ensino cada vez mais voltado para o mercado consumidor e ausente de um diálogo com a conservação do ambiente e da própria natureza. Assim, investir no campo – nas fazendolas ou nos pequenos sítios e comunidades dos camponeses e agricultores – é um dos passos fundamentais para se ter compreensão de uma sociedade com relações mais solidárias.

Investindo-se no campo e em projetos de sustentabilidade, será possível obter homens com uma visão de mundo e de realidade mais reflexiva. Tal

investimento possibilitará sujeitos mais éticos para o futuro, de modo a ultrapassar a crise planetária de água e de alimentos e pensar em um pacto humano de proteção ambiental, conforme propõe Morin (2002).

Quais serão, então, as interfaces do Projeto Pedagógico de Curso da Educação do campo com a questão ambiental?

No Brasil, existem dois tipos de ensino para os homens do campo: um com foco na agricultura familiar e de apoio à reforma agrária e à sustentabilidade; outro que trata de interesses do mercado, o novo *plantation*. O agronegócio tem como foco a questão empresarial, ou seja, a produção de *commodities*. O segundo tipo tem como prioridade o acúmulo de capital e de riquezas; a preocupação essencial não é a conservação dos homens em ampla relação com seu ambiente natural.

A Proposta Curricular do LEDUCARR configura: a. Um currículo para atender a um edital proposto pela Universidade Federal de Roraima; b. um currículo com aspectos disciplinares, porém com uma tentativa de abordagem interdisciplinar. Para a concretização dessa abordagem, tornou-se necessário um esforço coletivo para suplantarmos o ensino fragmentado e tradicional, no qual a sala de aula é apenas reprodutivista e conteudista, visando apenas à formação profissional mercadológica.

O modelo seguido historicamente, da lógica conteudista globalizada, tem sido criticado e vem sendo superado em alguns aspectos. Um exemplo disso é a ideia de ministração de aulas por mais de um professor, nos casos de temas que suscitam reflexões interdisciplinares sobre o contexto atual.

O modelo de proposta curricular do LEDUCARR tem aspectos que podem propiciar uma visão crítica da realidade tanto no aspecto político como no social, porém os ementários deveriam ser articulados com a cotidianidade dos sujeitos. A proposta contida no currículo acaba tornando-se uma rotina, com um conjunto de ementas propostas com pouco desdobramento conceitual e prático. Ela está estruturada do seguinte modo: uma parte teórica, para se compreender o contexto rural e o sentido das lutas dos trabalhadores do campo; preocupação com a formação inicial dos sujeitos do campo quanto aos aspectos teórico, metodológico e político; ementário com diversidade bibliográfica que auxilia o professor a planejar e organizar sua disciplina de forma dialógica, possibilitando um olhar interdisciplinar sobre o contexto, ainda que pouco articulada à comunidade.

O PPP pauta-se no modelo homogeneizador da relação do conhecimento acadêmico com a

contemporaneidade social, ambiental e política dominante. É implícito um conhecimento, muitas vezes, divorciado do contexto no qual estamos inseridos.

A seguir, faz-se uma análise mais acurada da proposta curricular do curso Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima, dentro de uma perspectiva reflexiva, apontando-se elementos que auxiliam na compreensão das interfaces com o meio ambiente.

A matriz curricular e as interfaces com o meio ambiente

A proposta curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima foi elaborada de modo fragmentado, em disciplinas, devido a seu caráter acadêmico, e com conteúdo previamente determinado, dificultando interfaces com o trabalho pedagógico em movimento.

Todo currículo tem uma diversidade de material teórico e metodológico, mas, como salienta Popkewitz (2001, p. 174), “... aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares ... de “ver” mundo ...”. Ou seja, o currículo é um conjunto de ideias e pensamentos que contém elementos de natureza histórica, cultural, moral, política, social e ambiental, os quais

devem, a todo instante, ser reinventados e postos em questionamento, pois isso é parte natural do rito acadêmico.

O currículo também envolve, em seu interior, aspectos de sensibilidade e de consciência do ser no mundo, porque educação escolar não é apenas capacitação técnica profissional voltada para a formação e o consumo, mas, um amplo esforço que também serve para os homens se deciframem como seres sociais. Nesse sentido, diz Apple e Beane (2001, p. 200): “... nós precisamos deixar de pensar a respeito de escolas como lugares que buscam somente maximizar o rendimento dos alunos”, ou seja, ao invés dessa perspectiva mais psicológica e individualista, precisamos interpretar as escolas mais social, cultural e estruturalmente, situando os atores sociais em seu contexto histórico.

A matriz do currículo do curso de Educação do Campo é resultado de uma construção com interesses políticos e ideológicos bem evidenciados, com substratos da experiência como alimento para o exercício do pensamento. Ela não é mecânica; está inserida em um contexto político e histórico e revela muito da população e dos propósitos de seus autores. Foi produzida por mediações humanas, isto é, atores sociais com histórias e interesses próprios e coletivos. Faz-se necessário, a

todo instante, entender que as ementas propostas por uma matriz não são isentas de um contexto ideológico. A determinação do conhecimento a ser explorado, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica tanto da cultura dominante quanto da popular.

A educação escolar organizada com uma matriz curricular deve propor a formação de homens em movimento e espectadores do contexto no qual estão inseridos. Sobre essa questão, o modelo de educação bancária, exposto por Freire e Shor, adverte que

... o currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. (Freire & Shor, 2008, p. 97).

Observa-se, portanto, que Freire e Shor ultrapassam o pensamento de uma educação centrada no professor, pois trata de uma proposta escolar emancipatória e autônoma, capaz de mobilizar o espaço escolar a todo instante. Ora, mas o professor está conseguindo organizar aulas interdisciplinares? A matriz é suficiente para se pensar o sujeito? Inicialmente, sim;

mas isso depende de a sociedade envolver-se mais com a educação escolar baseada em princípios éticos e filosóficos quanto à sua responsabilidade social, como também com o discurso de conscientização sobre o meio ambiente, respeitando os espaços naturais. Só assim se terá educação como prática da liberdade, fundamentada na teoria da ação dialógica, rompendo com o centralismo do modelo tradicional, historicamente legitimado.

Ainda sobre currículo, Apple e Beane (2001, p. 28-29) afirmam: “... o currículo nacional numa época de hegemonia neoconservadora e neoliberal é uma fórmula para aquilo que simplesmente sem cerimônia denomino por ‘apartheid educativo’”. Ou seja, é perigosa uma proposta nacional sem os debates e reajustes necessários para se superar o conservadorismo; o currículo precisa ir além de uma proposta para atender ao capital e às classes hegemônicas. Estudos apontam intimidades entre o currículo produzido com o sistema produtivo e o mercado de trabalho.

No tocante às indagações sobre o currículo feitas tanto pela escola como pela teoria pedagógica, Moreira (2007, p. 8) afirma haver uma consciência de que os currículos são “... uma construção em processo de seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos

e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas ... são orientados pela dinâmica da sociedade”. Tanto Apple e Beane (2001) como Moreira (2007) pensam um currículo mais dinâmico, apontando seus limites e suas pretensões políticas e culturais. A partir desses autores, pode-se entender que mesmo políticas curriculares capazes de atender a pequenos grupos (movimentos sociais, pequenas comunidades em geral) reproduzem crenças, hábitos, maneiras de ver o mundo e regras para garantir a ordem socialmente estabelecida.

No PPP do LEDUCARR, observou-se a presença de um debate educacional salutar, mas é importante pensar na reorganização curricular, uma vez que o ensino está em constante movimentação. O PPP, portanto, possui caráter político, pois tem como base formar o sujeito para conhecer seus direitos, seus deveres, sua identidade, sua história, de maneira emancipatória e livre de alienação.

A dimensão pedagógica é a efetivação da proposta, estando implícita a formação do sujeito de modo responsável, comprometida com o significado da profissão, da boa formação e da reflexividade. Ao desenvolver uma prática pedagógica de posse de saberes, o professor constrói as competências necessárias para sua atuação docente, e

suas ações necessitam de entendimento teórico e prático, ou seja, necessitam ser edificadas, portanto, no processo de racionalidade.

Salienta-se que o PPP tem um importante papel na formação global do discente. Ele deve visar à formação cidadãos críticos e participativos para uma sociedade que está em constante movimento. É um documento capaz de direcionar os sujeitos para os princípios da inclusão e para entendimentos importantes sobre a relação do homem com o ambiente e com a natureza.

Pode-se acrescentar que o projeto pedagógico é bem mais que um documento com ementas e planos, porque cada professor tem uma formação, um planejamento, uma metodologia, uma especificidade no trato com o ensino. Assim, ele vai além das tarefas técnico-burocráticas, uma vez que é experienciado, a todo instante, como um instrumento vivo de referências para nortear ações efetivas na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, para melhoria do ensino e da aprendizagem.

O PPP é um instrumento teórico e metodológico que preza pela independência, pela autonomia e pela liberdade, servindo de ação educativa, sem imposições externas ou mesmo internas. Isto é, autonomia e liberdade por acolher

crenças, valores, hábitos, convicções, diversos tipos de conhecimento em torno da comunidade, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político em constante movimento. O PPP de um curso deve estar sempre comprometido com a melhoria da qualidade do ensino, especialmente no que diz respeito ao aluno, porque deve possibilitar troca de saberes humanos e técnicos produzidos ao longo da história, recriando, a todo instante, o espaço de debates e reconstrução de saberes.

Faz-se necessário o homem construir uma relação harmônica homem-homem, homem-ambiente (natureza), em reflexão constante sobre os seus atos. É possível pensar uma formação dos sujeitos do campo de forma mais completa, em que o processo de formação inicial não se resuma apenas a um mero transmitir informações técnicas e burocráticas.

Na análise do PPP do LEDUCARR, verificamos que algumas disciplinas do primeiro semestre tratam da questão da terra e do meio ambiente sem um debate mais reflexivo sobre o homem e a natureza (é o que mostra o ementário proposto). Algumas delas, como Geografia I (UFRR, 2011, p. 34), Psicologia, Ecologia e Desenvolvimento Humano (UFRR, 2011, p. 34) e Tópico Especial em Agricultura I

(UFRR, 2011, p. 36), podem fazer um diálogo interdisciplinar mostrando que o debate sobre o meio ambiente é a base de sustentação para a existência do homem nas diversas ambiências da terra.

Na ementa da disciplina Geografia I (UFRR, 2011, p. 34), existe um eixo que trata do meio ambiente e das vulnerabilidades socioambientais, sendo técnica a proposta. Faz-se necessário, assim, o diálogo com outras disciplinas, pois, conforme os estudos de Freire (2010), o diálogo possibilita novos caminhos de significação, como elemento humanizador e transformador do espaço onde somos inseridos. Ou seja,

...o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. ... É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. (Freire, 2010, p. 91).

O diálogo,

... tenta a conjugação entre a sociedade e a natureza; no diálogo necessário entre os diversos conhecimentos existentes, mergulhando a racionalidade na emoção; na necessidade da compreensão das ciências que

estudam as partes, com as ciências que estudam o todo e a suas partes; e sobretudo no resgate da ética, solidariedade e coletivismo como alternativas possíveis para alcançarmos uma humanidade mais responsável. (Sato & Santos, 2001, p. 6).

Como se pode observar, quando se utiliza a possibilidade de diálogo nascem questões reflexivas de todos os lados e, portanto, novas aprendizagens são engendradas pelos envolvidos no processo. O diálogo permite sair-se do isolamento para momentos de libertação e de transformação do homem.

O Tópico Especial de Agricultura I (UFRR, 2011, p. 36) traz um debate fundamental para a dinâmica do curso no que diz respeito ao processo, que se está vivenciando, do desmatamento das florestas e da destruição dos povos da Amazônia. Mais uma vez, é necessário frisar que é preciso o diálogo entre as várias disciplinas, de modo que se possa fazer compreender com clareza qual o papel social do curso nesta sociedade líquida e de (in)certezas políticas e sociais, que, a todo momento lida com uma diversidade cultural em constante transformação.

Já a disciplina Psicologia, Ecologia e Desenvolvimento Humano (UFRR, 2011, p. 34) traz a questão da ecologia, o que também possibilita uma conversação sobre questões ecológicas e as interferências do

homem no ambiente. Dessa forma, além de se fazer um resgate da relação do homem com o meio ambiente (natureza), podem-se dotar os sujeitos da capacidade de entender os riscos de uma sociedade sem respeito ao meio ambiente, ou seja, sem um pacto de respeito mútuo do homem com a natureza – como propõe Morin (2002) –, o que, seja no campo ou nas áreas urbanas, causaria um colapso social e ambiental. Para esse autor, é preciso lançar as bases de uma educação internacionalizada, isto é, de um projeto que vise a criar parâmetros curriculares comuns a todos os sistemas de ensino nacionais, de modo a tornar possível o “advento de uma nova ética universal”. (Unesco, 2002).

Destarte, este trabalho pode ser entendido a partir das lentes propostas por Morin (2002) e Delors (1998) em seus estudos, de modo que terra, vida, meio ambiente e aprendizagens estejam interligados, em uma relação indissociável, para se preservar a espécie humana.

Na contemporaneidade, há a necessidade de se ensinar aquilo que Morin (2002) chama “conhecimento pertinente”, um conhecimento que não mutila seu objeto; ou seja, há a necessidade de se promover um ensino reflexivo, que vai além do ensino disciplinar. É evidente que as disciplinas de toda ordem que ajudaram o avanço do conhecimento são

insubstituíveis, porque existem entre elas interfaces, visíveis ou não.

No quarto semestre, na disciplina Sociologia (PPC, 2011, p. 52), de Ciências Humanas e Sociais, um eixo da ementa trata da questão rural e também da ambiental. Nesse momento, é possível fazer um resgate de como se deu o processo de posse das terras no país, mas sem esquecer de evidenciar a importância da terra para uma relação de harmonia, vendo-a como um bem que ajuda a preservar a identidade dos sujeitos do campo. Torna-se, assim, possível a apropriação de conhecimentos humanos construídos historicamente pelos sujeitos. A todo instante, constrói-se reflexão e, ao mesmo tempo, (re)pensam-se valores sobre o mundo onde se está inserido, pois o homem é um ser que se humaniza cotidianamente.

O ensino a partir dessa proposta pedagógica traz em suas bases a possibilidade de estabelecer interfaces entre as diversas disciplinas, envolvendo os professores na construção de sujeitos inseridos em um mundo em movimento e que não pode ser estudado de forma isolada. Ao contrário, para se compreender o contexto, é importante o diálogo como uma rotina durante o processo formativo dos envolvidos.

Ainda no quarto semestre, a disciplina Geografia Humana I (UFRR, 2011, p. 53-54) traz um eixo que trata do espaço agrário sustentável, em que faz o debate sobre meio ambiente, conservação/preservação do espaço agrário. É importante, então, o cuidado em fazer conexões com outras disciplinas para se planejar um currículo mais integrado e compartilhado com outros professores.

Assim, o projeto pedagógico acaba se configurando como um guia, uma direção e um sentido explícito da importância do trabalho coletivo em um curso cujas bases estão assentadas na formação de sujeitos críticos e reflexivos. Quando organizado de modo colaborativo, com a abordagem interdisciplinar, permite que o professor instaure um trabalho capaz de suscitar questões relacionadas aos conflitos ambientais, a contradições discursivas sobre problemáticas localizadas e ao cotidiano das pessoas que vivem em sociedade, de modo a possibilitar um espaço acadêmico no qual predomine uma relação horizontal entre os sujeitos envolvidos.

O projeto pedagógico em movimento, a todo instante, traz questionamentos do tipo: o que o aluno precisa aprender para compreender o mundo e sua realidade, e que lhe estimule a

sempre fazer reflexões? como evidenciar as interfaces com o meio ambiente que aparecem nas entrelinhas da matriz curricular? Tais perguntas provocativas inserem os professores em novos paradigmas do contexto em que se vive. Assim, constroem-se metas coletivas, com trabalhos capazes de (re)significar o ensino superior na atual sociedade tecnológica, sem esquecer o envolvimento e o comprometimento com as proposições do projeto pedagógico capazes de revelar não apenas concepções relacionadas ao nível local, mas também visões mais gerais que proporcionem compreender o contexto político, social e cultural.

No quinto semestre, disciplina Geografia Humana II (UFRR, 2011, p. 58) não evidencia o diálogo sobre meio ambiente, mas, ao tratar-se de algumas questões propostas, como, por exemplo a geopolítica da Amazônia, é possível construir-se um debate interdisciplinar com outros sujeitos professores.

No sexto semestre, a disciplina História Agrária e Movimentos Sociais do Campo (UFRR, 2011, p. 63) chama a atenção pelo fato de a respectiva bibliografia conter elementos com potencial para levar os sujeitos do campo a entenderem seu ambiente na perspectiva de movimento, respeitando aquilo que Freire chama de práxis no ensino. A ementa trata

da questão da ocupação da terra no Brasil de forma a abordar os conflitos e a grande concentração do latifúndio. O professor tem condições de oferecer um diálogo crítico acerca do meio ambiente, nas dimensões histórica, política e social, sob uma visão dialógica e emancipatória de valorização do chão com o qual todos estão envolvidos.

Assim, a educação do campo é uma proposta contra-hegemônica, que rivaliza, muitas vezes, com o modelo de educação liberal. Por isso, a matriz curricular sugere a necessidade de um diálogo coletivo e interdisciplinar, uma vez que a interação entre a academia e a sociedade deve ser capaz de reproduzir os itinerários históricos dos sujeitos, construindo momentos de compromisso e reflexão em uma sociedade cada vez mais complexa e contraditória.

É, ainda, possível acrescentar o debate à disciplina História da Amazônia (UFRR, 2011, p. 70), do sétimo semestre, que inclui o estudo das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, além de inserir na discussão a resistência dos movimentos sociais. Quando o debate é feito de maneira crítica e reflexiva, os anseios dos envolvidos se integram, convergindo para uma matriz reflexiva e emancipatória capaz de atender à realidade social e cultural.

No processo de análise da matriz curricular, tanto de Ciências Humanas e Sociais (CHS) quanto de Ciências da Natureza e Matemática (CNM), observou-se que várias disciplinas de estágio possibilitam refletir-se sobre a questão do contexto local dos sujeitos do campo não apenas com foco central na escola, mas também com uma análise reflexiva sobre meio ambiente, sustentabilidade e desenvolvimento humano.

Para Morin (s./d., p. 89) ganha vital importância o constante debate entre ciência e consciência, entre fato e valor. Para ele, a ecologia geral é a primeira ciência que “... apela quase diretamente para uma tomada de consciência”, capaz de provocar novos entendimentos sobre o homem.

Ainda sobre a matriz curricular, nota-se que os conteúdos, os eixos citados em muitos ementários e a bibliografia apontam interesses diversos. Dessa maneira, os conteúdos temáticos propostos favorecem mais a uns do que a outros debates. Cabe aos grupos de interesse e aos especialistas discutirem sobre aspectos relevantes, cujas bases devem ser de interesse da comunidade, e não atender apenas a um grupo isolado.

Gimeno Sacristán (2000, p. 16) chama a atenção para as funções do currículo:

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas. (Gimeno Sacristán, 2000, p. 16).

Assim, o papel do currículo é ir além dos modelos tradicionais, propostos, muitas vezes, por grupos técnicos de pesquisadores sem um exaustivo debate com os docentes. Ou seja, a proposta curricular tem desempenhado um papel essencial na ambiência universitária, com a intenção de inserir os sujeitos em uma perspectiva de aprendizagens significativas para o contexto em que vivem. Essa estruturação curricular nasce de um formato social conhecido, portanto, com orientações culturais, políticas, ideológicas e econômicas.

A teoria curricular crítica trouxe um conjunto de aspectos acerca de uma abertura a um currículo capaz de ajudar a entender como é organizada a estrutura de poder. Tal debate foi aprofundado pela influência da sociologia da educação, especialmente nos Estados Unidos, na França e na Inglaterra. Embora Freire (2003) não tenha elaborado uma tese sobre currículo, esta aparece em suas pesquisas ao longo da pedagogia do

oprimido. E ele tece a crítica ao currículo quando se refere ao modelo de educação bancária, construído e utilizado pelas escolas do país ao longo da história, concebendo o saber como algo transmitido pelo professor no cotidiano escolar sem um diálogo horizontal entre o docente e o discente. Para ele, o currículo, assim, apresenta-se de forma passiva, desligado do contexto dos sujeitos, que é um espaço em movimento.

Essa discussão inclui dois aspectos importantes aqui: o currículo oficial e o currículo real, desenvolvido pelo professor na ministração das aulas. Faz-se, assim, necessário um professor com competências e habilidades que o tornem capaz de ter clareza sobre o projeto nos aspectos epistemológico e metodológico, e sobre as suas possibilidades de interface, para debates interdisciplinares.

A disciplina Tópico Especial em Agricultura I (UFRR, 2011, p. 79), que compõe as duas habilitações, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas e Sociais (PPC, 2011, p. 36), traz em seu ementário a mesma proposta, o que significa dizer que se pode fazer um trabalho envolvendo as diversas turmas, no aspecto interdisciplinar, tratando-se de questões de educação ambiental, quanto ao fortalecimento de entendimentos sobre o meio ambiente, os efeitos do uso de

agrotóxicos de maneira desenfreada, dentre outras. Com isso, além de uma discussão sobre modelos agroflorestais, tem-se aí a possibilidade de se construírem debates sobre os fundamentos da ecologia em relação ao complexo contexto das grandes áreas florestais do país.

A disciplina Psicologia, Ecologia e Desenvolvimento Humano (UFRR, 2011, p. 83), presente nas duas habilitações (UFRR, 2011, p. 37), oferece a possibilidade de se pensar em um diálogo ecológico tratando de questões ambientais.

As disciplinas Tópico Especial em Agricultura II e Tópico Especial em Agricultura IV (UFRR, 2011, p. 109), também das duas habilitações, propõe um debate sobre modelos agroflorestais para o desenvolvimento sustentável. Nota-se, portanto, que as duas habilitações têm uma série de disciplinas em comum capazes de se articularem possibilitando um diálogo interdisciplinar sobre diversos temas, dentre eles as questões do meio ambiente e da educação ambiental.

A ementa da disciplina Antropologia Rural (UFRR, 2011, p. 97) propõe um maior entendimento sobre o rural, sob uma perspectiva histórica, ressaltando os desdobramentos das concepções de campo, campesinato, rural e a compreensão da relação rural-urbano nos dias atuais. A

partir do material bibliográfico proposto pela disciplina, é possível ampliar-se o debate sobre o meio ambiente, estabelecendo-se interfaces com outras disciplinas que abordem questões como meio ambiente e campo e meio ambiente e homem, em uma inter-relação necessária para o homem na contemporaneidade. Na mesma linha de raciocínio, a disciplina História Agrária e Movimentos Sociais do Campo (UFRR, 2011, p. 101) trata das raízes da concentração agrária e das diversas ocupações e posses de terra no Brasil, abrindo um leque de possibilidades de se pensar um diálogo com o meio ambiente. Pode ser abordado, por exemplo, como, historicamente, se percebeu o debate sobre meio ambiente, preservação ambiental e consequências do desmatamento, na sociedade agrária, rural e elitista.

Por fim, nas disciplinas Tópico Especial em Agricultura III (UFRR, 2011, p. 100) e Ecologia (UFRR, 2011, p. 102), reflete-se sobre a questão ambiental. Ambas trazem temas como agroecologia, desaceleração da destruição das riquezas das florestas e desenvolvimento sustentável. Há, nitidamente, uma preocupação com o alinhamento que se acredita ser fundamental para as sociedades futuras: manter as reservas, as riquezas, e construir uma sociedade cuja

base esteja assentada no pacto do homem com a natureza. É, portanto, possível dialogar de maneira interdisciplinar com outras áreas e disciplinas, pensando-se o meio ambiente e sua importância para o homem do campo.

Considerações Finais

As experiências com a matriz curricular do LEDUCARR vêm sinalizando, cada vez mais, que a educação do campo precisa ser efetivada e apresentar propostas alternativas para a formação dos povos do campo, da floresta e dos assentamentos, estabelecendo diálogos com o meio ambiente e a educação ambiental, importantes para a emancipação humana.

Para entender como o PPP faz o diálogo com a interface ambiental, fizemos as seguintes indagações: como o PPP articula as questões ambientais às disciplinas? Que interfaces existem? Pode-se pensar em educação ambiental?

O *design* prático da pesquisa pode ser resumido da seguinte forma:

a. A matriz curricular trouxe um sério desafio: o de organizar uma matriz curricular que articule a formação do futuro docente, sob uma perceptiva emancipatória, com o meio ambiente e a educação ambiental. E como fazê-lo? Poder-se-ia, então responder: superando o

perfil generalista da matriz curricular; superando o trabalho disciplinar, ao repensar a proposta tornando o debate mais dinâmico, com temas e conteúdos bem articulados; elaborando um conjunto de possibilidades de atividades voltadas para o meio ambiente nas quais se correlacionem teoria e prática, com a intenção de aprofundar o trabalho desempenhado pelos docentes. O diálogo e as discussões alteram os propósitos da matriz curricular, cujo foco é disciplinar, de modo que se organize um olhar interdisciplinar.

b. Tanto para a habilitação Ciências Humanas e Sociais como para Ciências da Natureza e Matemática, a matriz curricular tem um amplo ementário que suscita um diálogo capaz de superar a ideia disciplinar de ensino e organizar questões problematizadoras entre os tópicos, dando margem a questões ambientais.

c. Após análise do PPP, constatou-se que, na formação de futuros docentes, com base em conhecimentos teórico-metodológicos, para atuar nas áreas do campo, faz-se necessário o compromisso inicial com a inclusão e a formação do sujeito como ser no mundo. Ele deve ser enxergado como partícipe consciente da comunidade, e não como submisso a um *ethos* dominante, que

exclui. Ou seja, no processo de formação, deve-se entender que “... ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo” (Freire, 1981, p. 79); formam-se os professores pelas trocas de saberes, vivências e experiências.

d. Evidenciou-se que é necessário problematizar e discutir conceitos de maneira articulada/conectada, envolvendo as diretrizes da educação do campo, o meio ambiente e educação ambiental de forma interdisciplinar integradora, para além da matriz curricular, cujas bases ainda resistem ao modelo disciplinar, sedimentado pela universidade ao longo da história.

e. A proposta do Tempo Comunidade discutida pelo PPP deveria apresentar-se com maior nitidez no que diz respeito à sua realização em termos didático, pedagógico e metodológico. Mas não se pode esquecer que ela é clara quando estabelece “... um amplo trabalho de pesquisa de campo com foco central nas comunidades pós Tempo Universidade”. Ou seja, os trabalhos devem ser desenvolvidos visando a uma relação entre teoria e prática, e com envolvimento com as comunidades, buscando atender aos objetivos: desenvolver um ensino além do disciplinar e conteudista; envolver corpo docente, corpo discente e comunidade; e constituir um diálogo com os membros das

comunidades, para que os ensinamentos sejam compartilhados e ressignificados, abrangendo todos por meio de uma perspectiva dialética e emancipatória.

Referências

Apple, M. W., & Beane, J. A. (2001). O argumento por escolas democráticas. In _____. (Orgs.). *Escolas Democráticas* (pp. 200-210). 2. ed. São Paulo: Cortez.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Caldart, R. S. (2004). Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo* (pp. 45-50). Petrópolis: Vozes.

Caldart, R. S. (2012). Intencionalidades na formação de Educadores do Campo: reflexões desde a experiência do curso. In Antunes-Rocha, M. I., Martins, M. F. A., & Martins, A. A. (Orgs.). *Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais* (pp. 119-142). 2. ed. Belo Horizonte: Ed. Gutenberg.

Candau, V. M. F. (1982). A Formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. *Em Aberto*, 1(8), 18-23.

Caporal, F. R., & Costabeber, J. A. (2000). Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova Extensão Rural. *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, 1(1), 16-37.

Delors, J. (1998). *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação*

para o século XXI. SP: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO.

Edital de Convocação nº 09. (2009, 29 de abril) Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO. Brasília: SECAD/MEC. Recuperado de: <https://goo.gl/R2pZ9g>.

Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 148 p.

Freire, P. (1981). *Pedagogia do Oprimido*. 9 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, p.79.

Freire, P. (2010). *Pedagogia do oprimido*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P., & Shor, I. (2008). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gimeno Sacristán, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

Molina, M. C. (2015). Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, 55, 145-166. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.39849>

Moreira, A. F. B. (2007). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC/SEB.

Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.

Morin, E. (s/d). *O Método II, a vida da vida*. 2. ed. Portugal: Publicações Europa América Ltda.

Pombo, O. (2008). Problemas e Perspectivas da Interdisciplinaridade. *Revista de Educação e Letras*, 10(1), 9-40.

Popkewitz, T. S. (2001). *Lutando em defesa da alma – a política do ensino e a construção e a construção do professor*. Porto Alegre: ARTMED.

Resolução CNE/CEB nº 01/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF.

Resolução/CD/FNDE nº. 06 (2009, 17 de março). Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. Brasília/DF.

Sato, M., & Santos, J. E. (2001). Tendências nas pesquisas em educação ambiental. In Reigota, M., Noal, F., & Barcelos, V. (Orgs.). (2001). *Caminhos da educação ambiental* (pp. 1-8). Santa Cruz do Sul: UDUNISC.

Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

Unesco. (2002). Educação, diversidade criadora e cultura de paz. In *II Congresso Nacional sobre Investimento Privado*. Fortaleza.

Universidade Federal de Roraima. (2010). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*, Boa Vista-RR. Recuperado de: <https://bit.ly/2T3vCII>.

ⁱ Texto elaborado como parte dos estudos de pesquisa de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe, sob a supervisão da professora Dra. Maria José Nascimento Soares.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 05/09/2018
Aprovado em: 17/04/2019
Publicado em: 11/12/2019

Received on September 05th, 2018
Accepted on April 17th, 2019
Published on December, 11th, 2019

Contribuições no artigo: O autor foi o responsável por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author was responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de interesse: O autor declarou não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Sérgio Luiz Lopes



<http://orcid.org/0000-0001-8802-7897>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Lopes, S. L. (2019). Interfaces ambientais na Licenciatura em Educação do Campo: uma análise da proposta pedagógica. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 4, e5869. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e5869>

ABNT

LOPES, S. L. Interfaces ambientais na Licenciatura em Educação do Campo: uma análise da proposta pedagógica. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 4, e5869, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e5869>